

Motivación en la escuela: una revisión sistemática desde la perspectiva teórica de Susan Harter

Motivation at school: a systematic review from the theoretical perspective of Susan Harter

Florencia Sandin - Karina Curione

kcurione@psico.edu.uy

Universidad de la República

Montevideo - Uruguay

ARK-CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s23143932/6f4vle71y>

Resumen. Se presenta una revisión sistemática sobre la motivación hacia el aprendizaje en escolares desde la perspectiva teórica de Susan Harter. Se incluyeron estudios empíricos que utilizaron el instrumento de evaluación motivacional *Scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom* (Harter, 1980, 1981). Se brinda una aproximación al desarrollo, posteriores adaptaciones y aplicaciones del mencionado instrumento. Integran la revisión 26 artículos que abordan el constructo motivacional desde esta perspectiva. Los estudios se agruparon en cuatro categorías, aquellos que: a) utilizan la escala original sin cambios; b) emplean algunas subescalas; c) modifican el instrumento para aplicarlo en otro contexto; y, d) realizan una revisión teórico-metodológica y modifican la escala original. La mayoría de las investigaciones se llevaron adelante en América del Norte y se encontraron pocos estudios recientes. Un número importante de investigaciones lograron replicar la estructura factorial inicial, las principales dificultades psicométricas refieren a la dimensión Curiosidad. La revisión realizada muestra que el instrumento de evaluación desarrollado por Harter, y la perspectiva teórica de la autora, continúan siendo objeto de discusión y reformulación hasta el presente. Se constata un cambio en la visión de la motivación intrínseca y extrínseca en el salón de clases. Inicialmente ambos tipos de motivación se conceptualizaban como polos opuestos de un continuo, posteriormente se comienza a comprender que pueden coexistir en el salón de clases y variar en función de las diferentes materias escolares.

Palabras clave: motivación intrínseca, motivación extrínseca, escolares, educación.

Abstract. A systematic review about motivation towards learning in schoolchildren is presented. Empirical studies that used the motivational assessment instrument *Scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom* (Harter, 1980, 1981) were included. Providing an approach to the development, subsequent adaptations and applications of the aforementioned instrument. This review was based on 26 different articles that talked about motivation from this perspective, which were categorized as follows: a) those who used Harter's (1981) instrument in its original form, b) investigations that employ some of the subscales of the whole instrument, c) studies which modify the instrument in order to use it in a different ambit; and, d) those that perform a theoretic and methodological revision from which the original instrument is modified. Most of the research was conducted in North America and few recent studies were found. An important number of investigations replicated the initial factorial structure; the main psychometric difficulties refer to the Curiosity dimension. This review shows that the evaluation instrument developed by Harter, and the author's theoretical perspective, continues to be the subject of discussion and reformulation even now. There is a tendency that points towards a change in the concept of motivation in the classroom, which is initially understood as opposing poles, given that intrinsic and extrinsic motivation can coexist within a classroom and show differences depending on the different school subjects.

Key words: intrinsic motivation, extrinsic motivation, school children, education.

Cómo citar este artículo: Sandin, F., Curione, K. (2021). Motivación en la escuela: una revisión sistemática desde la perspectiva teórica de Susan Harter. *Contextos de Educación* 30 (21)

Recepción 30 de octubre de 2020 | Aprobación: 17 de marzo de 2021

Introducción

Situando sus estudios en el poderoso escenario educativo que es el salón de clases, Susan Harter (1981) planteó una de las preguntas que orientaría por casi cuarenta años los esfuerzos de la Psicología Educativa para avanzar en la comprensión de la motivación en contexto escolar: ¿qué motiva a los niños hacia el aprendizaje?, ¿su interés intrínseco por aprender o por el contrario la búsqueda de aprobación por parte del maestro y el logro de buenas notas? Para dar respuesta a estas preguntas la autora construye un instrumento capaz de evaluar la orientación motivacional de los niños y niñas: *Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Salón de Clases* (Harter, 1980, 1981).

Susan Harter parte del modelo teórico de la *effectance motivation* de Robert White (1959), quien introduce un concepto que resultó clave para el desarrollo de las teorías motivacionales contemporáneas: la *competencia*. La misma es definida, por dicho autor, como la capacidad de interactuar eficazmente con el ambiente; la necesidad de competencia impulsa a los humanos a involucrarse en intentos de dominio. Por su parte, el logro del dominio conlleva una satisfacción inherente. Harter (1978) se propone refinar y extender el modelo teórico de White (1959) y delinear su propio modelo teórico. La perspectiva teórica de Harter (1981; 2000) asume una estrecha relación entre la orientación motivacional y la *competencia percibida*, postula que aquellos niños orientados intrínsecamente presentarían altos niveles de competencia percibida mientras aquellos con percepciones negativas acerca de su competencia académica se caracterizarían por una orientación motivacional extrínseca. Asimismo, otorga un rol relevante al ambiente de socialización del niño, subrayando de este modo la naturaleza contextual de la motivación.

Como han señalado Leeper, Corpus y Iyengar (2005), los estudios de Harter permitieron revelar algo extremadamente importante para el campo de estudio de la motivación en la escuela, a saber, el progresivo descenso de la motivación intrínseca en función del avance escolar. Este cambio motivacional ha recibido soporte empírico (Harter y Jackson, 1992; Leeper, Corpus y Iyengar, 2005; Corpus, McClintic-Gilbert y Hayenga, 2009). La pérdida de interés, la disminución de la curiosidad y el disfrute por el aprendizaje es algo preocupante en sí mismo, pero a esto se suma que la motivación intrínseca y el rendimiento académico guardan relaciones positivas y significativas (Gottfried, 1990; Howard, Chong y Bureau, 2020; Leeper *et al.*, 2005). Para explicar la disminución de la motivación intrínseca en los escolares a medida que avanzan en su proceso de escolarización, Harter (1981; 2000) señala que niños y niñas se adaptan a las demandas de una cultura escolar que refuerza una orientación extrínseca.

Las investigaciones de Harter se desarrollaron utilizando la *Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Salón de Clases* (Harter, 1980, 1981). Dicho instrumento permite evaluar la orientación motivacional general (intrínseca vs. extrínseca) de los escolares. Está compuesta por cinco dimensiones, tres son de naturaleza motivacional: 1) *preferencia por el desafío vs. preferencia por el trabajo fácil* ($\alpha = 0.78 - 0.84$); 2) *curiosidad e interés intrínseco vs. obtener buenas calificaciones/complacer al maestro* ($\alpha = 0.68 - 0.82$); 3) *dominio independiente del maestro vs. dependencia de la ayuda del maestro* ($\alpha = 0.54 - 0.78$). Por último, la escala cuenta con dos dimensiones cognitivo-informacionales que remiten al conocimiento de las reglas del sistema escolar: 4) *juicio independiente vs. dependencia del juicio del maestro* ($\alpha = 0.72 - 0.81$); 5) *criterio de éxito y fracaso interno vs. criterio externo* ($\alpha = 0.75 - 0.83$).

La autora dedicó especial cuidado a la construcción del formato de respuesta, el cual pide a los escolares que identifiquen a qué tipo de niño se parecen más, y luego indiquen si se parecen totalmente o en parte. Cada ítem es puntuado en una escala de 1 a 4 donde uno representa el polo más extrínseco y cuatro el más intrínseco.

Really True for Me	Sort of True for Me			Sort of True for Me	Really True for Me	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids know when they've made mistakes without checking with the teacher	BUT	Other kids need to check with the teacher to know if they've made a mistake	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 1. Reproducido de Harter (1981) A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components (p. 303). *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.

Desde su aparición, la escala de Harter (1981) no ha dejado de suscitar la atención de los investigadores interesados en el estudio la motivación en contexto escolar. Diversos estudios han puesto el foco en problematizar el modelo de dos polos contrapuestos que subyace a la escala original para subrayar la idea de que la motivación intrínseca y extrínseca pueden coexistir en el salón de clases y, por lo tanto, es importante poder evaluarlas de modo independiente (Lepper *et al.*, 2005).

El presente trabajo tiene por objetivo presentar una aproximación al desarrollo, posteriores adaptaciones y aplicaciones del instrumento de evaluación motivacional *Escala de orientación motivacional intrínseca versus extrínseca* (Harter, 1981) y dar cuenta de los principales conocimientos sobre la motivación de los escolares a los que se ha arribado mediante su aplicación. También interesa identificar los cambios que a nivel teórico se han ido produciendo en las últimas décadas.

Metodología

Se llevó adelante una revisión sistemática de la literatura orientada por los lineamientos sugeridos por PRISMA (<http://www.prisma-statement.org/>), que ofrecen una guía metodológica para mejorar la calidad de los reportes de artículos de revisión (Moher, Libertati, Tetzlaff y Altman, 2009). También se contemplaron las sugerencias de Alexander (2020) para revisiones sistemáticas propias del ámbito de la investigación en educación en el cual se enmarca el presente trabajo.

Procedimiento

Se consultaron las bases de datos incluidas en el motor de búsqueda de *Portal Timbó* que utiliza la interface EBSCO-host, accediendo a las siguientes bases de datos: Academic Search Complete, ERIC, MEDLINE, Professional Development Collection, SocINDEX, Science Direct, JSTOR Journals, DOAJ, Cochrane Database of Systematic Reviews, SSOAR Social Science Open Access Repository, Digital Access to Scholarship at Harvard (DASH), SciELO.

Se utilizaron las siguientes palabras clave: *motivación intrínseca, motivación extrínseca, niños, aprendizaje, escuela* (en español e inglés). La búsqueda se condujo considerando el período de tiempo comprendido entre 1981-2020, el año de inicio de la búsqueda corresponde con la publicación de la escala original.

La búsqueda se limitó a artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas incluidos en las bases de datos consultadas. Los criterios de inclusión contemplaron estudios: a) que aborden la motivación hacia el aprendizaje en escolares; b) que se basen en la perspectiva motivacional de Susan Harter; c) que utilicen, adapten y/o modifiquen el instrumento original de Harter (1981).

Se excluyeron artículos centrados en estudiantes de educación secundaria (Tan, Sharan y Lee, 2007; Vitoroulis, Schneider, Vasquez, de Toro y Gonzáles, 2012) y población universitaria (Boggiano, Barrett, Silvern y Gallo, 1991).

Resultados

Tras el proceso de selección se trabajó con un total de 26 artículos que integran la presente revisión y cumplen con los criterios de inclusión empleados. La descripción de las características principales de los mismos puede apreciarse en la Tabla 1. Sin embargo, resulta importante destacar que la mayoría de los estudios se llevaron adelante en América del Norte (69%), de los cuales 17 se desarrollaron en EE.UU y uno en Canadá; tres estudios se llevaron adelante en Europa, tres en Latinoamérica y dos en Asia. En cuanto al tamaño de la muestra se hallaron estudios que involucraron desde 4287 escolares hasta un estudio en el cual participaron 44 niños. Se estimó que la media de todas la muestras reportadas fue 431.28 ($DE=796.83$), la mediana fue de 214.

Los artículos se agruparon en las siguientes categorías: 1) estudios que utilizan la escala original sin cambios (12 estudios); 2) estudios que utilizan sólo algunas subescalas (cinco estudios); 3) investigaciones en las que se adapta la escala para su uso en un contexto distinto (cinco estudios); y 4) artículos que realizan una revisión teórico-metodológica y modifican el instrumento original (cuatro estudios).

Tabla 1. Resultados de la Revisión Sistemática

Autores	País	Muestra (n)	Objetivo del estudio	Fiabilidad (α)	Principales hallazgos
Boggiano <i>et al.</i> (1992)	E.E.U.U.	127 (3er año).	Relación motivación - depresión.	N/R	Correlaciones positivas ME y depresión. Diferencias según género.
Boggiano <i>et al.</i> (1991)	E.E.U.U.	213 (4to, 5to y 6to año).	Relación motivación - género.	N/R	Diferencias según género.
Bronstein <i>et al.</i> (2005)	E.E.U.U.	93 (5to año) y 77 (7mo año).	Relación motivación - comportamientos de los padres (Control externo, falta de guía, y apoyo a la autonomía).	5to año: Do(α =0.84) Ju (α = 0.74). 7mo año: Do (α =0.91) Ju (α =0.84)	Control externo y falta de guía se relacionó la ME y el bajo rendimiento académico.
Broussard <i>et al.</i> (2004)	E.E.U.U.	122 (1er año), y 129 (3er año)	Relación motivación - logro académico	N/R	Correlación positiva MI - logro académico.
Das <i>et al.</i> (1985)	Canadá	350 (3ero, 4to, 5to y 6to año)	Estudiar escala en población canadiense.	α =0.59 (Curiosidad) a α =0.80 (Juicio)	Replica estructura factorial.
David <i>et al.</i> (1990)	E.E.U.U.	60 (3ero y 5to año).	Relación MI - motivación colativa.	N/R	Correlaciones positivas y significativas entre MI y motivación colativa.
Dollinger <i>et al.</i> (1988)	E.E.U.U.	50 (2do a 7mo año).	Uso de la escala en niños clínicamente problemáticos.	α =0.37 (Curiosidad) a α =0.77 (Desafío)	Replica estructura factorial.
Gall <i>et al.</i> (1990)	E.E.U.U.	79 (Afrodescendientes, 3ero y 5to año).	Relación motivación - búsqueda de ayuda.	N/R	MI se relacionó con la búsqueda de ayuda indirecta.
Ginsburg y Bronstein, (1993)	E.E.U.U.	93 (5to año) y sus padres.	Relación motivación - estilos parentales.	N/R	Control de los deberes se relacionó con ME.
Gokce <i>et al.</i> (2011)	Turquía	979 (3ero a 8vo año).	Validación en Turquía.	CI (α =0.91). CE: α = 0.78 a α = 0.81	Reúne las consideraciones mínimas de validez y confiabilidad.

© 2021 Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC, Argentina.
Contextos de Educación Año 21 - Nº 30. Pp 8-22

González <i>et al.</i> (1994)	España	674 (5to año).	Validación en España.	$\alpha = 0.66$ (Curiosidad) a $\alpha = 0.78$ (Desafío)	Replica estructura factorial.
Guay <i>et al.</i> (2001)	E.E.U.U.	215 (5to año).	Relación motivación - CAP - soporte autonomía en el salón de clase.	ET ($\alpha = .84$)	Relaciones positivas y significativas MI, CAP, y soporte autonomía .
Harter y Jackson, (1992)	E.E.U.U.	266 (3ero, 4to, 5to y 6to año).	Modifican escala para medir motivación en distintas áreas, separando MI - ME.	$\alpha = .78$ (Inglés) a $\alpha = .84$ (Estudios Sociales)	MI y ME pueden evaluarse independientemente, y según áreas.
Harter <i>et al.</i> (1992)	E.E.U.U.	388 (6to, 7mo y 8vo año)	Percepción de cambios en ambiente educativo tras transición.	CI ($\alpha = .90$) CE ($\alpha = .77$)	Presión para el desempeño académico se relacionó con ME.
Jiménez y Macotela (2008)	México	173 (2do, 4to y 6to año).	Validación en México.	$\alpha = 0.46$ a $\alpha = 0.66$	No se replica estructura factorial, retiene 19 ítems agrupados en 6 dimensiones.
Lemos y Veríssimo (2014)	Portugal	827 (3ero, 4to, 5to y 6to año).	Relación MI - ME - desempeño académico.	N/R	No se replica estructura factorial, retiene 12 ítems. MI y ME funcionan como dos dimensiones separadas.
Lepper <i>et al.</i> (2005)	E.E.U.U.	797 (3ero y 8vo año)	Evaluar MI y ME de forma independiente.	ET ($\alpha = .90$)	MI- ME se correlacionaron moderada y negativamente.
Newman (1990)	E.E.U.U.	177 (3ero, 5to y 7mo año)	Relación OM - CAP - búsqueda de ayuda en clase.	De ($\alpha = .70$) Do ($\alpha = .64$).	Correlación positiva y significativa entre MI, CAP, y búsqueda de ayuda.
Pansera <i>et al.</i> (2016)	Brasil	142 (4to y 5to año)	OM en población brasilera según sexo y edad.	ET ($\alpha = 0.75$)	No hallan diferencias en OI según sexo y edad.
Reeve y Loper (1983)	E.E.U.U.	44 (8 a 11 años, diagnóstico dificultad de aprendizaje)	Relación motivación - desempeño académico	N/R	No correlación entre motivación y el desempeño académico.
Sakurai y Takano (1985)	Japón	468 (2do a 7mo año)	Validación en Japón.	$\alpha = 0.66$ (Disfrute) a $\alpha = 0.85$ (Desafío)	No se replica la estructura factorial, se reportan 6 subescalas.
Tzurriel (1989)	India	4287 (3ero a 9no año)	OM en población de India, especificando la clase social.	$\alpha = 0.72$ (Juicio) a $\alpha = 0.84$ (Curiosidad)	La estructura factorial se mantuvo.

© 2021 Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC, Argentina.
Contextos de Educación Año 21 - Nº 30. Pp 8-22

Villwock y Valentini (2007).	Brasil	298 (8 y 10 años)	Relación OM - percepción de competencia atlética - competencia motora.	$\alpha = 0.64$ (Curiosidad) a $\alpha = 0.86$ (Juicio)	Replica estructura factorial. Correlación positiva y significativa entre MI, percepción de competencia atlética y competencia motora.
Weiss et al. (1985)	E.E.U.U.	155 (3ero, 4to, 5to y 6to año)	Modificar la escala para evaluar OM en el ámbito deportivo.	$\alpha = 0.61$ (Curiosidad/Interés) a $\alpha = 0.81$ (Desafío)	No se replica la estructura factorial, reportan 6 subescalas
Wong <i>et al.</i> (2002)	E.E.U.U.	226 (6to año y 9no año)	Relación OM - apego seguro - percepción del soporte del maestro - desempeño académico.	N/R	Apego seguro y percepción de un docente que apoya se relaciono con MI y desempeño.
Zisimopoulos y Galanaki (2009)	Grecia	980 (5to y 6to año)	Investigar motivación, y CAP, en niños con dificultades de aprendizaje.	De ($\alpha = 0.78$) Do ($\alpha = 0.75$) Cu ($\alpha = 0.70$)	Déficit motivacional, y de CAP, en esta población.

Nota. N/R= no reporta; MI= motivación intrínseca; ME= motivación extrínseca; OM=orientación motivacional; CAP= competencia académica percibida; ET= escala total; CI= componente intrínseco; CE= componente extrínseco; De= desafío; Do= dominio; Cu= curiosidad; Ju= juicio dependiente/independiente del maestro.

Estudios que utilizan la escala original sin cambios

Doce artículos utilizaron la escala original sin cambios. A continuación, se presentan de manera agrupada, según sus objetivos y participantes que integraron las muestras.

Evaluación motivacional de escolares con problemáticas específicas

Reeve y Loper (1983) se propusieron examinar el funcionamiento de la escala de Harter (1981) para predecir el rendimiento académico en 44 niños con diagnóstico de dificultades del aprendizaje. Estudiaron la relación entre motivación intrínseca y la obtención de buenas notas. Los resultados no mostraron una correlación entre la orientación motivacional y el rendimiento para esta población. El estudio aportó evidencia contra la concepción de que los estudiantes con dificultades de aprendizaje y con bajas notas, tendrían una orientación motivacional extrínseca.

Dollinger y Seiters (1988) aplicaron el instrumento de Harter (1981) a 57 niños, de 2do. a 7mo. grado de escuela, considerados clínicamente problemáticos (con problemas de conducta). Uno de los objetivos del estudio fue indagar las propiedades psicométricas de la escala en una muestra clínica. Los análisis confirmaron la estructura factorial de la escala original. En cuanto a la fiabilidad por dimensión encuentran: Desafío ($\alpha = 0.77$), Dominio ($\alpha = 0.62$), Curiosidad ($\alpha = 0.37$), Juicio ($\alpha = 0.67$), Criterio ($\alpha = 0.68$). En las dimensiones cognitivo informacionales hallaron las mismas tendencias reportadas por Harter (1981), es decir, un pasaje del polo extrínseco hacia el intrínseco. Sin embargo, los componentes motivacionales no mostraron tendencias significativas según el avance escolar para la población clínica estudiada.

Boggiano y Barret (1992), analizaron la relación entre la orientación motivacional y la depresión en 127 niños de 3er grado escolar. Encontraron una correlación positiva entre la motivación extrínseca y un mayor nivel de depresión. Por último, hallaron diferencias significativas según género, presentando las niñas una orientación motivacional más extrínseca.

Estudios con niños de otros países y/o culturas

Das, Schokman-Gates y Murphy (1985) realizaron un estudio longitudinal, aplicando la escala de Harter (1981) a 350 escolares canadienses de 3ero a 6to año. Sus objetivos fueron estudiar las tendencias motivacionales según el grado escolar, determinando posibles diferencias entre la muestra canadiense y la investigada por Harter (1981). También compararon la orientación motivacional entre estudiantes con y sin dificultades de lectura. La estructura factorial de la escala aplicada en EEUU y Canadá fue similar, salvo para la dimensión *Curiosidad* que presentó varios ítems con cargas factoriales compartidas. La fiabilidad de la escala por dimensión para esta población fue: *Desafío* ($\alpha = 0.73$), *Dominio* ($\alpha = 0.69$), *Curiosidad* ($\alpha = 0.59$), *Juicio* ($\alpha = 0.80$), *Criterio* ($\alpha = 0.79$). En las dimensiones cognitivo-informacionales encuentran la misma tendencia reportada por Harter (1981). No encontraron diferencias en esta tendencia en los niños con o sin dificultades en lectura. Las tendencias del desarrollo del componente motivacional no fueron tan claras. En los primeros años escolares ambos grupos presentan una orientación motivacional similar, recién en 5to. Los niños con dificultades de lectura presentan una orientación más extrínseca que sus pares.

Tzuriel (1989), utiliza el instrumento de Harter (1981) con el objetivo de comparar la orientación motivacional de estudiantes americanos e indios, de clase social alta y baja. Los resultados indican que los cinco factores propuestos originalmente por la autora no son dependientes de la cultura estadounidense. La fiabilidad de la escala para esta muestra fue aceptable: *Desafío* ($\alpha = 0.82$), *Dominio* ($\alpha = 0.79$), *Curiosidad* ($\alpha = 0.84$), *Juicio* ($\alpha = 0.72$), *Criterio* ($\alpha = 0.75$). Los resultados mostraron un descenso de la motivación intrínseca de 3ero a 6to año independiente de la clase social. Sin embargo, los estudiantes de 7mo a 9no año de clase social baja presentaron una motivación intrínseca alta (a diferencia de los de clase alta). El autor señala que estas diferencias podrían deberse a diferencias en los ambientes escolares, los estudiantes de clase alta estarían expuestos a altas demandas de excelencia y de competencia que afectarían su motivación intrínseca.

Pansera, Valentini, Santayana de Souza y Berleze (2016), investigaron la orientación motivacional de 142 niños del sur de Brasil, de edades comprendidas entre los 9 y 10 años. Reportan la fiabilidad de la escala completa, $\alpha = 0.75$. No encontraron diferencias motivacionales según la edad. Sin embargo, es importante mencionar que los autores identifican entre las principales limitaciones de su estudio el tomar un rango de edades muy próximas. Tampoco encontraron diferencias en la orientación motivacional según género.

Investigaciones que relacionan la motivación con otras variables o constructos

David y Witryol (1990), comparan la teoría motivacional de Harter (1978, 1981), con el constructo de *motivación colativa*, que refiere a la excitación y focalización que produce enfrentarse a una situación nueva y compleja. Predicen que las dimensiones motivacionales propuestas por Harter (1981), estarán altamente relacionadas con la preferencia de los sujetos por tareas novedosas. Participaron 60 escolares de 3ero y 5to año. Hallaron que los niños cuyo aprendizaje está guiado por la curiosidad, el interés y la preferencia por un desafío, tienden a elegir actividades novedosas.

Boggiano, Main y Katz (1991), compararon la orientación motivacional según género. Parten de la hipótesis de que debido a los roles socialmente asignados, las niñas mostrarán una mayor orientación extrínseca y los varones apelarán a sus propios criterios de éxito y fracaso para valorar sus desempeños. Participaron 213 escolares de 4to, 5to y 6to. Los resultados aportan evidencia a favor de que la orientación motivacional presenta diferencias significativas según género en la dirección prevista por los autores.

Ginsburg y Bronstein (1993), buscaron determinar en qué medida los estilos parentales influyen en el desarrollo de la motivación. Participaron 93 niños de 5to año y los padres que vivían con ellos. Los resultados mostraron que cuando los padres son más controladores con los deberes, los niños tienden a orientarse extrínsecamente y obtener un menor rendimiento académico. Otro resultado a destacar fue que la motivación intrínseca disminuyó con el uso de recompensas como reacción a las buenas notas.

Guay, Boggiano y Vallerand (2001), estudiaron cómo influye el soporte para la autonomía en el salón de clase en la orientación motivacional y la competencia académica percibida. Por su parte, les interesó determinar si la competencia académica percibida influye en la motivación o viceversa. Participaron 251 escolares de 5to. año. La fiabilidad global de la escala de Harter (1981) fue $\alpha = 0.84$. Reportaron que el ambiente promotor de autonomía en el salón de clases produjo un aumento en la motivación intrínseca lo cual como consecuencia provocó un aumento en la competencia percibida.

Broussard y Garrison (2004) estudiaron la relación entre orientación motivacional y rendimiento académico en Matemáticas y Lectura de 122 escolares de primer año y 129 de 3ero. Hallaron que la orientación motivacional intrínseca en el salón de clases se correlacionó positiva y significativamente con el rendimiento académico de los niños.

Villwock y Valentini (2007), compararon la percepción de competencia atlética, la orientación motivacional y la competencia motora. La muestra aleatoria estuvo integrada por 298 escolares de Brasil, de entre ocho y diez años. Los participantes presentaron en conjunto niveles moderados de competencia atlética. La percepción de la competencia atlética fue significativamente superior para los varones y no se observaron diferencias significativas según edad. Los niveles de motivación intrínseca fueron moderados, no encontrándose diferencias según género, en cuanto a las diferencias según edad, encontraron que los niños de diez años presentan mayor preferencia por el desafío que sus pares de ocho años, y emplean en mayor medida criterios de éxito internos. Los niños con mayor competencia percibida presentaron una orientación motivacional hacia el desafío, la curiosidad, y el dominio, y obtuvieron un mejor rendimiento. A continuación se presenta la fiabilidad por dimensión: Desafío ($\alpha = 0.69$), Curiosidad ($\alpha = 0.64$), Dominio ($\alpha = 0.70$), Juicio ($\alpha = 0.86$) y Criterio ($\alpha = 0.74$).

Estudios que utilizan sólo algunas sub-escalas

Newman (1990) desarrolló uno de los primeros estudios en utilizar únicamente el componente motivacional. Buscó determinar en qué medida la orientación motivacional y la competencia académica percibida permitían la búsqueda de ayuda en clase. Participaron 177 niños de 3ero, 5to y 7mo grado. En cuanto a la estructura factorial encontraron que las tres dimensiones motivacionales se agruparon en dos, *Desafío* ($\alpha = 0.70$) y *Dominio* ($\alpha = 0.64$). Los resultados mostraron que a mayor competencia académica percibida mayor disposición a buscar ayuda en clase. Aquellos niños con mayor preferencia por el desafío y más dependientes del maestro reportaron mayor búsqueda de ayuda. Las tendencias motivacionales según avance escolar fueron similares a las encontradas por Harter (1981), pasando la motivación de un polo intrínseco a uno extrínseco en función del grado escolar.

Nelson-Le Gall y Jones (1990) utilizaron las sub-escalas de *Curiosidad* y *Dominio* para estudiar la relación entre la orientación motivacional y la búsqueda de ayuda en clase ante una tarea de vocabulario. Participaron del estudio 79 escolares norteamericanos afrodescendientes de 3ero y 5to. año de clase social baja. Crearon un cuestionario para medir búsqueda de ayuda y registraron frecuencia y el tipo de ayuda solicitada (pistas o respuesta directa). Aquellos niños con una orientación intrínseca elevada en la subescala *Dominio* mostraron una clara preferencia por la ayuda indirecta (pistas).

Wong, Wiest y Cusick (2002) parten de la hipótesis de que el apego seguro, la percepción de apoyo del maestro, y la competencia percibida serían predictores de la orientación motivacional y el rendimiento académico de los niños. Proponen que quienes reciban un fuerte apoyo y seguridad emocional de parte de los padres en su crianza y del docente en el salón de clase, desarrollarán un sentimiento de competencia académica positivo y una orientación motivacional intrínseca. Participaron 135 niños de 6to año y 91 de 9no año. Emplearon las sub-escalas *Desafío* y *Juicio*. Encontraron que el apego seguro, la percepción de apoyo del maestro y la competencia percibida, se relacionaron de modo positivo y significativo con la orientación motivacional y el rendimiento académico.

Zisimopoulos y Galanaki (2009), investigaron la motivación y la competencia académica percibida en niños con dificultades de aprendizaje. Además, les interesó comparar la motivación general en el salón de clases y según áreas de conocimiento. Aplicaron el componente motivacional de la escala de Harter (1981) a 980 estudiantes de 5to y 6to año de la ciudad de Atenas. A continuación se presenta la fiabilidad por dimensión motivacional: *Desafío* ($\alpha = 0.78$), *Dominio* ($\alpha = 0.75$), *Curiosidad* ($\alpha = 0.70$). Evidenciaron un déficit motivacional y de percepción de competencia en los estudiantes con problemas de aprendizaje, lo cual se mantuvo al evaluar la motivación en matemática, lectura y ciencias, pero no en historia. En lo que refiere a la relación entre la motivación y la competencia percibida, se observó una correlación moderada-baja en estudiantes con problemas de aprendizaje.

Bronstein, Ginsburg y Herrera (2005), aplicaron las subescalas *Juicio* y *Dominio* a 93 niños de 5to. año, y 77 de 7mo. Grado. Se propusieron estudiar la relación entre orientación motivacional, rendimiento académico y estilos parentales (control externo, falta de guía, apoyo a la autonomía). En cuanto a la fiabilidad de las sub-escalas las mismas se reportan según grado escolar: para 5to año *Juicio* presenta un $\alpha = 0.74$ y para *Dominio* un $\alpha = 0.84$. En lo que respecta a 7mo grado: *Juicio* ($\alpha = 0.84$) y *Dominio* ($\alpha = 0.91$). Los niños con padres con mayor control externo y falta de guía, tienden a mostrar una orientación motivacional más extrínseca y a disminuir su rendimiento académico. En contraposición, el apoyo a la autonomía por parte de los padres, se vincula positivamente con una orientación motivacional más intrínseca y un mejor rendimiento.

Investigaciones en las que se modifica la escala con el fin de aplicarla en un contexto distinto

Sakurai y Takano (1985) adaptaron la escala de Harter (1981) para población japonesa. Presentan un instrumento con 54 ítems que fue aplicado a 486 niños de 2do a 7mo grado escolar. Los ítems se agruparon en seis subescalas con los siguientes valores de confiabilidad: *Desafío* ($\alpha = 0.85$), *Dominio* ($\alpha = 0.75$), *Curiosidad* ($\alpha = 0.70$), *Disfrute* ($\alpha = 0.66$), *Atribución Endógena* (se puede controlar) o *exógena* (escapa del posible control) ($\alpha = 0.73$), *Percepción del locus de control* ($\alpha = 0.81$). La estructura teórica resultante presentó algunas dimensiones que difieren de las originales. Los autores encontraron evidencia sobre la validez y confiabilidad de la nueva versión de la escala para la población objetivo. Los resultados mostraron un descenso de la motivación intrínseca a lo largo de los grados escolares similar al reportado por Harter (1981).

González, Tourón y Gaviria (1994) validaron la escala de Harter (1981) con escolares españoles y examinaron la validez de constructo de la misma. Participaron 674 alumnos de 5to año de ocho establecimientos educativos. La estructura factorial reveló las 5 subescalas originales, replicando la estructura del componente motivacional y del cognitivo informacional. En cuanto a la fiabilidad de la versión española se encuentra: *Desafío* ($\alpha = 0.78$), *Dominio* ($\alpha = 0.68$), *Curiosidad* ($\alpha = 0.66$), *Juicio* ($\alpha = 0.70$) y *Criterio* ($\alpha = 0.71$). Concluyen que el instrumento reúne las consideraciones mínimas de validez y confiabilidad necesarias para poder ser aplicada exitosamente.

Jiménez y Macotela (2008) validaron la escala de Harter (1981) para escolares mexicanos. Participaron 173 alumnos de 2do, 4to y 6to año de una escuela pública de nivel socioeconómico medio bajo. Tras conducir un Análisis Factorial Exploratorio eliminaron un número importante de ítems problemáticos; la escala mantuvo 19 de los 30 ítems originales. Los resultados indicaron la presencia de cinco factores que presentan algunas diferencias con los reportados por Harter (1981). La consistencia interna de la validación mexicana es de tipo moderada-baja. Hallaron un incremento en el interés por aprender en función del grado escolar, resultado opuesto al reportado por Harter (1981).

Gokce, Oztuna y Elhan (2011) adaptaron el componente motivacional de la escala de Harter (1981) en Turquía. También estudiaron la relación entre la orientación motivacional y otras variables como: edad, género, tipo de escuela, nivel educativo de los padres y la situación económica familiar. Participaron del estudio 979 estudiantes de 3ro a 8vo año. El Análisis Factorial Confirmatorio mostró la unidimensionalidad del componente motivacional ($\alpha = 0.91$) y una

estructura de tres dimensiones para el componente extrínseco, el cual se divide en tres sub-escalas: *Preferencia por trabajo fácil* ($\alpha = 0.78$), *Deseo de complacer al maestro* ($\alpha = 0.81$), y *Dependencia del maestro* ($\alpha = 0.78$). Reportan cambios motivacionales en función de la edad similares a los presentados por Harter (1981).

Weiss, Bredemeier y Shewchuk (1985) realizaron una adaptación de la escala de Harter (1981) para las clases de Educación Física. La adaptación fue administrada a 155 niños de 3ro a 6to. año de un programa de deportes. Los resultados aportados por el AFC y el AFE muestran diferencias con la estructura original. Reportan seis factores: *Desafío* ($\alpha = 0.81$), *Dominio* ($\alpha = 0.64$), *Curiosidad/interés* ($\alpha = 0.61$), *Curiosidad/mejorar habilidades* ($\alpha = 0.65$), *Juicio* ($\alpha = 0.64$) y *Criterio* ($\alpha = 0.75$). En cuanto a las tendencias del desarrollo en el componente cognitivo-informacional encuentran resultados similares a los reportados por Harter (1981). En el componente motivacional hallan un incremento de la orientación intrínseca en función de la edad. Discuten las características particulares de su muestra, la cual está integrada por niños que participan de un programa deportivo selectivo del cual eligen ser parte. Esto podría estar explicando las diferencias con las tendencias reportadas por Harter (1981) y también las dificultades para replicar la estructura factorial.

Artículos que realizan una revisión teórico-metodológica y modifican el instrumento original

Se agruparon aquí los estudios que debido a diferencias teóricas con la concepción motivacional que subyace la escala original proponen modificar el instrumento.

Harter y Jackson (1992) aportan evidencia empírica a una discusión que ha atravesado la psicología de la motivación, y que refiere a si la orientación motivacional es o no un rasgo (o disposición) estable en los individuos. Partieron de la hipótesis de que podría haber un grupo de niños cuya motivación sea situacional (altamente dependiente del contexto), mientras para otros niños la motivación podría ser un rasgo (estable) y manifestarse de la misma forma a través de diversas situaciones escolares. Postularon que la percepción de competencia determinaría la orientación motivacional. Modificaron el formato de respuesta de la escala original agregando la opción *ambos lados son verdaderos para mí* (Ver Figura 2).

Really True for Me	Sort of True for Me		Both Sides True for Me		Sort of True for Me	Really True for Me
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids like hard work because its a challenge	<input type="checkbox"/>	Other kids prefer easy work that they are sure they can do	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 2. Reproducido de Harter, S. y Jackson, B. J. (1992). Trait vs. non trait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16(3). 209-230.

Para evaluar la motivación de tipo situacional se adaptaron los ítems para las siguientes materias: Matemática ($\alpha = .82$), Estudios Sociales ($\alpha = .84$), Inglés ($\alpha = .78$) y Ciencias ($\alpha = .81$), utilizando el mismo formato de respuesta que el componente que evalúa motivación general en el salón de clases. Estos cuestionarios se administraron a 266 niños de 3ro, 4to, 5to y 6to año de escuela. La fiabilidad de la escala total fue ($\alpha = 0.90$). También fue evaluada la competencia académica percibida en cada una de las materias. Los resultados mostraron que la motivación para muchos niños es situacional, quienes eligieron la opción *ambos* en la escala general (50% de la muestra), mostraban luego distintos puntajes en las áreas específicas de aprendizaje. Al analizar la orientación motivacional según las materias escolares encontraron diferentes patrones motivacionales. Algunos niños mantienen ambos tipos de orientaciones -con independencia de la materia-. Otro patrón muestra variabilidad en función de las materias. Estos estudiantes se orientan intrínsecamente en estudios sociales e inglés y extrínsecamente en matemática y ciencias. Los otros dos patrones muestran una gran estabilidad; un grupo de estudiantes se muestra motivado intrínsecamente en todas las materias escolares y el otro extrínsecamente. En síntesis, para algunos escolares la motivación es altamente situacional (dependiente de la materia) y para otros se asemeja a un rasgo estable. En cuanto a la competencia percibida, los análisis mostraron su correlación con la motivación intrínseca en las distintas áreas del aprendizaje.

Harter, Rumbaugh y Kowalski (1992) publican un artículo que consta de dos estudios; nos enfocaremos en el segundo, dado que aporta elementos novedosos en lo que respecta al instrumento. Los autores se propusieron determinar en qué medida los niños detectan los cambios en el ambiente educativo luego de una transición (al pasar de año). Reconocen la importancia de contar con una evaluación independiente de la motivación intrínseca y la extrínseca, lo que lleva a la fragmentación de los ítems con contenido intrínseco y extrínseco. La fiabilidad de los ítems relacionados a la orientación intrínseca fue $\alpha = 0.90$, y para los extrínsecos $\alpha = 0.77$. Participaron 338 estudiantes de 6to a 8vo grado. Aquellos estudiantes que reportaron sentir más presión vinculada a lo académico y una comparación social más marcada, mostraron una orientación más extrínseca, y niveles más elevados de ansiedad, así como una menor competencia percibida. En cambio, la motivación intrínseca pareció facilitar una experiencia escolar positiva.

Lepper, Corpus e Iyengar (2005), plantean la coexistencia de la motivación intrínseca y extrínseca, es decir, los niños podrían realizar una tarea por interés y al mismo tiempo querer obtener buenas notas. Se propusieron evaluar de modo independiente ambos tipos de motivación e investigar qué ocurre con la motivación a lo largo de los años escolares, así como su relación con el rendimiento académico. Fragmentaron la escala de Harter (1981) separando los ítems intrínsecos de los extrínsecos. Participaron 797 alumnos de 3ro a 8vo grado de dos escuelas públicas, buscando que la muestra tuviera diversidad étnica, dado que mucha de la investigación previa involucró a estudiantes de clase media de descendencia europea. La versión modificada eliminó tres ítems y mostró una elevada confiabilidad ($\alpha = 0.90$). La correlación entre motivación intrínseca y extrínseca fue negativa y moderada, dando sustento a la idea de concebirlas como dos dimensiones de la motivación, y no como polos opuestos. Hallaron una disminución de la motivación intrínseca a lo largo del avance escolar, mientras que la motivación extrínseca no mostró variaciones significativas. La correlación entre motivación intrínseca y rendimiento fue positiva y significativa ($r = .34$ $p \leq 0.01$), mientras que la de motivación extrínseca fue significativa y negativa ($r = -.23$ $p \leq 0.01$).

Lemos y Veríssimo (2014), analizaron la relación entre la orientación intrínseca y extrínseca, y examinaron el vínculo con el rendimiento académico. La escala de Harter (1981) fue fragmentada para evaluar de modo independiente las orientaciones motivacionales. La versión modificada conservó 12 ítems. Fue aplicada a 827 niños de 3ro a 6to año en Portugal. Los resultados mostraron que la motivación funciona como dos dimensiones separadas, correlacionadas moderadamente y de modo negativo ($r = -0.15$ y $-.23$, $p \leq 0.01$). Reportan un descenso en la motivación intrínseca a lo largo del avance escolar y hallan una correlación positiva entre ésta y el desempeño académico ($r = 0.17$ a $r = 0.31$ $p \leq 0.01$) para cada grado escolar. La motivación extrínseca mostró una correlación negativa y significativa con el rendimiento que se vio más acentuada en los grados escolares más avanzados ($r = -0.18$ a -0.40 $p \leq 0.01$).

Discusión y Conclusiones

Este trabajo tuvo por objetivo presentar una revisión sistemática sobre la motivación hacia el aprendizaje en escolares desde la perspectiva teórica de Susan Harter. El foco estuvo puesto en los estudios empíricos que han utilizado la escala propuesta por la autora (Harter, 1981).

Integraron la revisión 26 artículos, la mayoría de los cuales (69%) se llevaron adelante en América del Norte, sólo tres fueron desarrollados en Latinoamérica.

En cuanto a la distribución temporal, se pudo observar, que sólo dos artículos se han publicado recientemente (Lemos y Veríssimo, 2014; Pansera *et al.*, 2016). En ambos casos, se trata de estudios desarrollados con la escala de Harter en su versión en portugués. Si bien se evidenció que son escasos los estudios publicados en la pasada década, se puede observar la emergencia de investigaciones en países como Brasil y Portugal. Entendemos que se trata de un dato positivo, dado que la mayoría de los estudios y, por lo tanto, de lo que conocemos sobre la motivación intrínseca de los escolares proviene de investigaciones desarrolladas en América del Norte. Por su parte, es importante señalar que en el campo de estudio de la motivación en contextos educativos predominan investigaciones desarrolladas con estudiantes de Educación Media y Superior. El meta-análisis de Howard, Chong y Bureau (2020) evidencia que las investigaciones conducidas en los últimos treinta años sobre motivación intrínseca en el ámbito educativo incluyeron participantes con una media de edad de 19 años. En misma dirección se encuentran los aportes del meta-análisis sobre intervenciones motivacionales en educación publicado por Lazowski y Hulleman (2015), cuyos resultados muestran que, de las 92 intervenciones halladas, diez se desarrollaron con escolares. Se necesita continuar avanzando en el desarrollo de investigación motivacional con población escolar.

Dado que la mayoría de la producción se ha publicado en inglés esta revisión posibilita una aproximación al estado del conocimiento sobre motivación intrínseca en contexto escolar para hablantes hispanos.

Las investigaciones se agruparon en cuatro categorías; la primera quedó integrada por 12 estudios que utilizaron el instrumento original sin modificaciones. Dicha categoría da cuenta del interés que el instrumento ha despertado y su posibilidad de ser aplicado a escolares de otras culturas: canadiense, hindú y brasilera (Das, *et al.*, 1985; Tzuriel, 1989; Pansera *et al.*, 2016), y con muestras que incluyeron niños con problemáticas específicas tales como dificultades de aprendizaje (Reeve y Loper, 1985), problemas de conducta (Dollinger y Seiders, 1988) y depresión (Boggiano y Barret, 1992). En la mayoría de estos estudios se mantuvo la estructura factorial de la escala y se demostró la validez de constructo de la misma.

La segunda categoría estuvo compuesta por cinco artículos en los que se utilizó alguno de los componentes o sólo algunas sub-escalas en función de los objetivos propuestos, siendo las que integran el componente motivacional las más utilizadas. Tomados en su conjunto estos estudios muestran un interés por comprender los alcances de la motivación intrínseca y extrínseca, poniendo la orientación motivacional en relación con distintas variables relevantes (apoyo a la autonomía, competencia académica percibida, apego seguro, etc.).

Varios estudios revisados abordaron la relación entre la motivación y la competencia académica percibida (Newman, 1990; Harter *et al.*, 1992; Wong *et al.*, 2002; Zisimopoulos *et al.*, 2009; Guay, Boggiano y Vallerand, 2001), constructo central para la teoría de Harter. Se encontró evidencia de que existe una relación positiva y significativa entre ambos constructos.

Otra relación explorada en la literatura revisada remite a la orientación motivacional y el rendimiento académico, encontrando evidencia a favor de que la orientación motivacional intrínseca se relaciona de modo positivo con el rendimiento de los escolares (Bronstein, *et al.*, 2005; Broussard y Garrison, 2004; Ginsburg y Bronstein, 1993; Lemos y Veríssimo, 2014; Lepper *et al.*, 2005; Villwock y Valentini, 2007; Wong *et al.*, 2002).

La tercera categoría presentó cinco investigaciones que modificaron la escala con el fin de aplicarla en un contexto distinto. Varios investigadores adaptaron el instrumento con escolares de otros países (Gocke, Oztuna y Elha, 2001; González *et al.*, 1994; Jiménez y Macotela, 2008; Sakurai y Takano, 1985) y un estudio adaptó la escala para aplicarla en Educación Física (Weiss, Bredemier y Shewchuck, 1985). Estos estudios muestran el interés que el instrumento ha despertado a nivel internacional desde su creación. Se ha encontrado evidencia de la estabilidad de la estructura factorial, así como algunas investigaciones que no lograron replicar las cinco dimensiones propuestas originalmente por Harter (1981) (Das *et al.*, 1985; Gocke *et al.*, 2001; Jiménez y Macotela, 2008; Sakurai y Takano, 1985; Weiss *et al.*, 1985).

El factor *Curiosidad* fue el que evidenció mayores problemas a nivel psicométrico, no siempre logró conformarse como una sub-escala independiente, y alcanzó niveles bajos de confiabilidad en algunos de los estudios revisados (Das, Schokman-Gates y Murphy, 1985; Dollinger y Seiders, 1988; Weiss, Bredemeier y Shewchuk, 1985). Futuras investigaciones deberán atender a esta dimensión para su mejora.

La última categoría integró artículos que realizaron una revisión teórico-metodológica e introdujeron cambios sustantivos a la estructura del instrumento (no así a su contenido). Cuando Harter (1981) creó el instrumento, la motivación intrínseca y extrínseca eran vistas como dos polos opuestos de un continuo y, por tanto, consideradas mutuamente excluyentes. Así mismo, la motivación hacia el aprendizaje en el salón de clases se abordaba como un constructo general en relación a todas las áreas de la actividad escolar. Susan Harter posteriormente revisó esta idea, y condujo algunos de los primeros trabajos donde se señaló la necesidad de evaluar de modo independiente la motivación intrínseca y extrínseca, así como contar con una evaluación de la orientación motivacional en función de las distintas materias escolares (Harter y Jackson, 1992; Harter, *et al.*, 1992). Más recientemente, fueron desarrolladas nuevas versiones del instrumento que permiten la evaluación independiente de ambos tipos de motivación, conservando el contenido de los ítems originales (Lemos y Veríssimo, 2014; Lepper *et al.*, 2005).

Susan Harter (1981) aportó algo extremadamente importante al campo de estudio de la motivación en contextos educativos, revelando por primera vez algo que sería posteriormente confirmado por otros estudios, a saber, el progresivo y significativo descenso de la motivación intrínseca en función del avance escolar (Lepper *et al.*, 2005). Sin embargo, algunos estudios que integran esta revisión no confirmaron esta tendencia con escolares de México y Brasil (Jiménez y Macotela, 2008; Pansera *et al.*, 2016), India (Tzuriel, 1989) y en la adaptación del instrumento a la Educación Física (Weiss *et al.*, 1985). Tzuriel (1989) plantea como posible explicación, que esto podría deberse a diferencias en los

ambientes escolares. Los estudiantes de clase alta estarían expuestos a altas demandas de excelencia y de competencia en ambiente escolares que estarían reforzando mediante elementos externos el logro de un mejor rendimiento, socavando de este modo la motivación intrínseca. Estos resultados poseen particular relevancia para Latinoamérica, donde los tres estudios realizados no confirman la tendencia al descenso de la motivación intrínseca. Como ya se ha señalado, la mayoría de los estudios se han llevado adelante con estudiantes de clase media de descendencia europea (Lepper *et al.*, 2005).

Según los datos hallados en lo referido a investigaciones realizadas en educación primaria y desde la perspectiva teórica de Susan Harter, resulta relevante avanzar en el desarrollo de estudios sobre motivación hacia el aprendizaje en el contexto escolar latinoamericano. Esta revisión puede aportar insumos para que esto suceda.

Por último, es importante señalar algunas limitaciones de la presente revisión; la principal radica en que la misma sólo incluyó artículos publicados en revistas arbitradas que integran las bases de datos consultadas. Esto deja por fuera lo que se denomina *literatura gris*, la cual representa estudios que no han sido publicados en las mencionadas revistas. En este sentido, se dejaron de lado tesis y ponencias en congresos, las que pueden evidenciar un panorama diferente al presentado en esta revisión, Por último, no se tuvo acceso a la base de datos PsycInfo (APA) lo cual constituye otra limitante. Futuros estudios deberían ampliar las fuentes documentales.

Referencias

- Alexander, P. (2020). Methodological Guidance Paper: The Art and Science of Quality Systematic Reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6-23. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654319854352>
- Boggiano, A. K., Barrett, M., Silvern, L., y Gallo, S. (1991). Predicting emotional concomitants of learned helplessness: The role of motivational orientation. *Sex roles*, 25(11-12), 577-593. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00289565>
- Boggiano, A. K., Main, D. S., y Katz, P. (1991). Mastery motivation in boys and girls: The role of intrinsic versus extrinsic motivation. *Sex roles*, 25(9-10), 511-520. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00290060>
- Bronstein, P., Ginsburg, G. S., y Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 559-575. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-005-8946-0>
- Broussard, S. C., y Garrison, M. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106-120. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1177/1077727X04269573>
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., y Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154-166. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X09000022>
- Das, J. P., Schokman-Gates, K., y Murphy, D. (1985) The development of intrinsic and extrinsic motivational orientation in normal and disabled readers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 4, 297-312. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/073428298500300401>
- David, D. B., y Witryol, S. L. (1990). Gender as a moderator variable in the relationship between an intrinsic motivation scale and short-term novelty in children. *The Journal of genetic psychology*, 151(2), 153-167. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221325.1990.9914651>
- Dollinger, S. J., y Seiters, J. A. (1988) Intrinsic motivation among clinic-referred children. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 26(5), 449-451. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03334910?shared-article-renderer>
- Gall, S. N. L., y Jones, E. (1990). Cognitive motivational influences on the task related help-seeking behavior of black children. *Child Development*, 61(2), 581-589. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2344792/>
- Gokce, E., Oztuna, D., y Elhan, H.A. (2011). Adaptation of Harter's scale of intrinsic versus extrinsic motivational orientation in the classroom to primary schools in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 79-94.

- González, M.C; Tourón, Javier y Gaviria, J. L. (1994). La orientación motivacional intrínseco - extrínseca en el aula: validación de un instrumento. *Bordón*, 46(1), 35-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54461>
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/buy/1991-05892-001>
- Guay, F., Boggiano, A. K., y Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 643-650. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0146167201276001?journalCode=pspc>
- Harter, S. (1978) Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1979-05631-001>
- Harter, S. (1980). A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Manual, University of Denver, Denver, CO.
- Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*. 17(3), 300-312. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1981-24428-001>
- Harter, S. y B. J. Jackson, (1992). Trait vs. non trait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16, 209-230. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00991652>
- Harter, S., Rumbaugh, N. y Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29(4), 777-807. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312029004777?journalCode=aera>
- Howard, J. L., Chong, J. X. Y., y Bureau, J. S. (2020). The tripartite model of intrinsic motivation in education: A 30-year retrospective and meta-analysis. *Journal of Personality*, 88(6), 1268-1285. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jopy.12570>
- Jiménez Hernández, M. E., y Macotela Flores, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(37), 599-623. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003712.pdf>
- Lazowski, R.A., y Hulleman, C.S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654315617832>
- Lemos, M. S., y Veríssimo, L. (2014). The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 930-938. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012683>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., y Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184 - 196. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2005-05100-004>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., y Group, T. P. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Medicine*, 6(7), 1-6. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1990-21096-001>
- Pansera, S. M., Valentini, N. C., Santayana de Souza, M., y Berleze, A. (2016). Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 313-320. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200313
- Reeve, P. T., y Loper, A. B. (1983). Intrinsic vs extrinsic motivation in learning disabled children. *Perceptual and motor skills*, 57(1), 59-63. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.2466/pms.1983.57.1.59>
- Sakurai, S., y Takano, S. (1985) A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic motivation toward learning in children. *Tsukuba Psychological Research*, 7, 43-54.
- Tzuriel, D. (1989). Development of motivational and cognitive-informational orientations from third to nine grads.

Journal of Applied Development Psychology, 10, 107-121. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397389900178>

Villwock, G., y Valentini, N. C. (2007). Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas públicas: estudo desenvolvimentista e correlacional. *Revista brasileira de educação física e esporte*, 21(4), 245-257. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16671>

Vitoroulis, I., Schneider, B. H., Vasquez, C. C., de Toro, M. D. P. S., y Gonzáles, Y. S. (2012). Perceived parental and peer support in relation to Canadian, Cuban, and Spanish adolescents' valuing of academics and intrinsic academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(5), 704-722. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2012-15627-004>

Weiss, M. R., Bredemeier, B. R., y Shewchuk, R. M. (1985) An Intrinsic/Extrinsic Motivation Scale for the Youth Sport Setting: A Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Sport Psychology*, 7, 75- 91. Recuperado de <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jsep/7/1/article-p75.xml>

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/13844397/>

Wong, E. H., Wiest, D. J., y Cusick, L. B. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientation and academic achievement: An examination of sixth-and ninth-grade regular education students. *Adolescence*, 37(146), 255-266. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12144158/>

Zisimopoulos, D. A., y Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research y Practice*, 24(1), 33-43. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-5826.2008.01275.x>